

Cleppien, Georg

Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 5, S. 744-760



Quellenangabe/ Reference:

Cleppien, Georg: Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 5, S. 744-760 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71682 - DOI: 10.25656/01:7168

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71682>

<https://doi.org/10.25656/01:7168>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion

Jane Schuch/Heinz-Elmar Tenorth/Nicole Welter

Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion.

Einführung in den Thementeil 643

Marcelo Caruso

Technologiewandel auf dem Weg zur „grammar of schooling“.

Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767–1804) 648

Friederike Kuster

Anordnungen der Natur – Grundlagen der Geschlechtererziehung

bei Rousseau 666

Rita Hofstetter/Bernard Schneuwly

Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin
im Spannungsgebiet disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler

Felder 678

Eckhardt Fuchs

Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive:

Geschichte – Stand – Perspektiven 703

Allgemeiner Teil

Jürgen Reyer/Diana Franke-Meyer

Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der

„Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ... 725

<i>Georg Cleppien</i>	
Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten	744

<i>Andreas Soltau/Malte Mienert</i>	
Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerverkooperation?	
Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des	
transaktionalen Stressmodells	761

Besprechungen

<i>Roland Reichenbach</i>	
Christiane Thompson/Gabriele Weiß: Bildende Widerstände –	
widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie	779

<i>Markus Bernhardt</i>	
Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse,	
Hinweise	782

<i>Veronika Magyar-Haas</i>	
Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Scham	784

<i>Katharina Maag Merki</i>	
Sigrid Blömeke/Thorsten Bohl/Ludwig Haag/Gregor Lang-Wojtasik/	
Werner Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation –	
Entwicklung	787

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	791
Impressum	U 3

Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten

Zusammenfassung: In der Auseinandersetzung mit der Kritik Theodor Litts an der Vereinseitigung sowohl des humanistischen Bildungsideals als auch der wirtschaftlichen Forderung nach Führungspersönlichkeiten wird im Text vorgeschlagen, pädagogische Aufforderungen nicht einseitig als soziale Anforderungen zu lesen. In Anschluss an eine reichslogische Lesart des pädagogischen Aufforderns wird deutlich gemacht, dass das auch von den „Gouvernementalitätsstudien“ kritisierte Problem in der Unnachgiebigkeit der sozialen Anforderung zu verorten ist. Eine mögliche Umdeutung in eine Anforderung besteht aber auch für die häufig formulierte Aufforderung, kritisch zu sein oder strategisch in den Diskurs einzugreifen. Der im Text angedeutete Vorschlag lautet demgegenüber, wachsam zu bleiben gegenüber der technizistischen Denkart und der Forderung „produktiv-zu-sein“, ohne in Anschluss an den gegenwärtigen Risikodiskurs „paranoid“ in jeder Aufforderung eine unbedingte Anforderung zu sehen.

1. Einleitung

Die folgenden Ausführungen schließen an Analysen der „Gouvernementalitätsstudien“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000) an. Im Fokus dieser Betrachtungen stehen totalitäre Ansprüche an das Selbst, sich unternehmerisch zu verhalten. In Qualitätsmanagementsystemen, in organisatorischen Umstrukturierungsprogrammatiken und in Wohlfahrtspolitiken wird das Selbst als unternehmerisch angerufen. Die pädagogische Adaption dieser Programmatiken verläuft nicht nur über den Wandel organisatorischer Bedingungen pädagogischen Handelns, sondern lässt sich auch auf der interaktiven Ebene, den pädagogischen Methoden und den Personenkonstruktionen des „Entrepreneurs“ nachzeichnen (vgl. Masschelein/Simons 2005; Tacke 2004). Insofern lässt sich das „unternehmerische Selbst“ als mögliches Bildungsideal verstehen, wobei Bildungsideale nicht unbedingt explizite, jedoch in pädagogischen Programmatiken rekonstruierbare Ziel- bzw. Orientierungskonstruktionen darstellen. In diesem Sinne können unter Bildungsidealen fiktionale Konstruktionen des Menschen (eines zukünftigen Menschentums) und dessen Haltung zur Welt verstanden werden. Aus einer pädagogisch-rekonstruktiven Perspektive lässt sich nun nach der Anschlussfähigkeit der ökonomisch dominierten Lesart des Ideals „Unternehmerisches Selbst“ fragen. Hierzu bedarf es einer Auseinandersetzung mit „zeitgemäßen Bildungsidealen“. Im Folgenden wird dazu auf die Schrift von Theodor Litt (1955) zur Rekonstruktion des „klassischen Bildungsideals“ in der modernen Arbeitswelt verwiesen (1). Vor diesem Hintergrund der von Litt rekonstruierten Hoffnung auf die Versöhnung von Persönlichkeit und Arbeitswelt lässt sich überhaupt erst eine programmatische Orientierung am Bildungsideal des „unternehmerischen Selbst“ verstehen, die gleichzeitig jedoch durch spezifische Interpreta-

tionen und einige implizite Verschiebungen innerhalb der Thematisierungsweisen gekennzeichnet ist. Auf diese gilt es hinzuweisen (2), um abschließend auf die Bedingungen des pädagogischen Diskurses selbst einzugehen. Dieser lässt sich auch als kritische Auseinandersetzung mit der Totalität sozialer Ansprüche lesen. Dabei ist auch die Littsche Warnung nicht zu ignorieren, dass ein einheitliches Bildungsideal in einer ausdifferenzierten Gesellschaft nicht zu konzipieren ist (3). Auf Grenzen, spezifische Interpretationen und Verschiebungen hinzuweisen ist Ziel der folgenden Ausführungen. Eine Orientierung am Bildungsideal des „unternehmerischen Selbst“ oder an deren Kritik muss auch den Effekt mit bedenken, dass das Selbst in unternehmerischen Zeiten überfordert ist. Eine solche Überforderung ist aber nicht nur durch die ökonomischen, sondern auch durch die Ansprüche der Kritik, sofern sie unnachgiebig an das Selbst gerichtet werden, möglich. Insgesamt wird „die Beschäftigung mit dem unternehmerischen Selbst zu einem paranoiden Unterfangen“ (Bröckling 2007, S. 283), wenn nicht die Effekte der Totalität des Anspruches aufgedeckt werden. Die paranoide Vermutung allgegenwärtiger Gefahren lässt sich in diesem Sinne als „zeitgemäßer“ Ausdruck einer gesteigerten politischen Wahrnehmung von Risiken in der modernen Gesellschaft lesen.

2. Pädagogik und Bildungsideal

Eduard Spranger (1928, S. 177) weist der wissenschaftlichen Pädagogik die Aufgabe zu, die gegebene Kulturwirklichkeit mit ihren Erscheinungsformen zu erfassen und unter ordnende Begriffe zu bringen. Ein solches ordnendes System beinhaltet auch Deutungen des Zusammenhangs von Bildungsgemeinschaft und Bildungsideal, der sich v.a. auch im politischen „Kampf der Weltanschauungen um die Erziehung“ (ebd., S. 175) manifestiert. Bildungsideale sind Anhaltspunkte, an denen sich Erzieher orientieren können.¹ Lassen sich nun mit Blick auf eine politische Analyse die weltanschaulichen Bedingungen des Bildungsideals nachweisen, eröffnet sich aus pädagogischer Perspektive die Notwendigkeit der Rekonstruktion dieser Bildungsideale hinsichtlich ihrer historisch-geschichtlichen Implikationen und des daraus abgeleiteten Maßes ihrer normativen Geltung. Es geht in diesem Sinne um eine kritische Analyse der Ideale, die aus dem „Leben der Gegenwart“ erwachsen (vgl. ebd., S. 180), wobei die jeweilige historisch-geschichtliche Zeit trotz der unterschiedlichen Kultursysteme durch eine gemein-

1 Hartmut Meyer-Wolters (2001) unterscheidet zwischen realisierbaren Erziehungszielen, positiv formulierten Bildungsidealen und Träumen von den Möglichkeiten des Menschen. Mit Blick auf die Eduard Spranger angedachte und von den „Gouvernementalitätsstudien“ durchgeführte Rekonstruktionen lässt sich diese differenzierende Aufzählung noch durch das Konstrukt von „Sozialisierungseffekten“ ergänzen. Diese bezeichnen das Menschenbild in pädagogisch-politisch-ökonomischen Programmatiken, die Personen in Form von Erwartungen zurichten. Theodor Litt (1927) hebt den darin zum Ausdruck kommenden Führungswillen als problematisch und einseitig heraus. Entscheidend ist hier auch, dass er Bildungsideale zwar als Anhaltspunkte der Orientierung, nicht aber als Konstruktionen eines zukünftigen Menschentums versteht (vgl. ebd., S. 51).

same Anschauung, durch einen „Grundstock der Gesinnung“ (ebd., S. 166) gekennzeichnet ist. Moderner formuliert: die funktional ausdifferenzierte Gesellschaft und die darin zu verortenden Bildungsgemeinschaften beziehen sich nicht auf ein einheitliches Bildungsideal, aber in den jeweiligen Bildungsidealen lassen sich gleichsam die „Zeichen der Zeit“ erkennen.

Damit ist zumindest die notwendig rekonstruierende Weise für die folgenden Erörterungen angedeutet. Ohne im Einzelnen auf kritische Anmerkungen, Weiterentwicklungen und kontrastierende Interpretationen einzugehen, stelle ich im Folgenden die Grundzüge der Littschen Rekonstruktion des klassischen und modernen Bildungsideals unter heuristischer Perspektive heraus (2.1), um daran anschließend zentrale Anknüpfungspunkte des Menschenbildes für die gegenwärtige Debatte zu gewinnen (2.2). Dies suche ich v.a. in den von Litt verwendeten Unterscheidungen, die in ihren wechselseitigen Bezugnahmen relevant sind. Litt denkt dialektisch und kann in diesem Rahmen nur zu einem dialektisch konstruierten Bildungsverständnis gelangen.

2.1 *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*

Für Theodor Litt (1955, S. 208f.) besteht die Grundforderung eines „zeitgemäßen“ Bildungsverständnis darin, ein der Wirklichkeit entsprechendes Bild zu rekonstruieren. Die von ihm betrachtete pädagogische Wirklichkeit ist gekennzeichnet durch ein „Verhältnis von sachgebundener Dienstbarkeit und sachüberlegener Selbstbestimmung“, „zwischen der Sachgebundenheit des Menschen und seinem Streben nach Selbstvollendung“, zwischen Technik und Humanität oder „zwischen der deutschen Arbeitswelt und dem deutschen Bildungsideal“. Mit Blick auf den Widerstreit von technischem Fortschritt und humanitärem Bildungsideal beginnt er seine Erörterungen mit der Unterscheidung von einer an der Sache orientierten „Sphäre des entscheidungslosen Fortschritts“ im Sinne von Unfreiheit und einer am Menschen orientierten „Sphäre der sachüberlegenen Entscheidung“ im Sinne von Freiheit. Diese Entgegensetzung entdeckt er auch bei den humanistischen Pädagogen (vgl. ebd., S. 213), die diese mit der Differenz von Arbeitswelt (Verwaltung) und Humanität (Pädagogik) koppeln. Angesichts dieser Unterscheidung problematisiert Litt die ausschließliche Ausrichtung von Bildung auf die humanitäre, freiheitliche Sphäre, die „innere Seite“ des Verhältnisses von Mensch und Sache und die daraus folgende Konzeption einer in sich harmonisch konzipierte Persönlichkeit (vgl. ebd., S. 234ff.). Demnach sind im „humanistischen Bildungsideal“ jene zentralen Aspekte einer Zivilisationskritik eingelagert, die sich gegen die Grundtendenzen des aufkommenden naturwissenschaftlich-technischen Denkens, der modernen Arbeitswelt und eines sich ausdifferenzierenden herrschenden Verwaltungssystems und einer verdinglichenden Perspektive auf Sachen richten.² Mit Blick auf die Orientierung an der

2 Es ist ein Kennzeichen der Littschen Interpretation, die Wendung der Humanisten für die Freiheit und gegen die staatliche Ordnung mit einer Kritik auch der modernen Arbeitswelt zu verbinden. In diesen „äußeren Sphären“ gesellschaftlichen Lebens sieht er das naturwissenschaftlich-technische Denken, das Primat der Sache als primäre Orientierung. Der staatliche

Sache, des bei der Sache seienden, entfremdeten Menschen und des am Mittel und nicht am Zweck ausgerichteten Handelns interpretieren die Humanisten den Menschen als gefährdet (vgl. ebd., S. 234). Für Litt verkennet eine solche Interpretation aber die positiven Momente von Entwicklungen. Das Problem mit der „Versachlichung“ ist die einseitige, entweder ablehnende oder zustimmende Lesart (vgl. Litt 1948, S. 57ff.).

Vor diesem Hintergrund einer strikten Distinktion von Sache und Mensch und einer Problematisierung zunehmender Versachlichung durch die Arbeitswelt, die Technik und die Bürokratie erscheint die humanistische Forderung nach einer harmonischen Persönlichkeit plausibel, angesichts einem daraus resultierenden modernen (pathologischen) Doppelleben, in welchem Bildung nur dem Teil des menschlichen Lebens zukommt, der sich auf die innere Persönlichkeit bezieht, aber auch fraglich. So eröffnet sich zwar ein freiheitliches Reservat im Inneren, das „Äußere“ wird hingegen fragwürdigen Mächten überlassen. Erst die Einsicht einer wechselseitigen Durchdringung und gegenseitige Konstitution von Mensch und Welt eröffnet Spielräume, in denen „sich sowohl sach- als auch menschenkundig zu bewegen nur der vermag, der die aus dem Zusammenstoß von Sache und Mensch entspringende Antinomie durchschaut und deshalb die Ansprüche beider Seiten richtig abzuschätzen versteht“ (ebd., S. 246). Im Zentrum eines solchen „zeitgemäßen“ Bildungsverständnisses steht, für Litt, weder eine Anpassung an die, noch eine Abgrenzung von der modernen Arbeitswelt sondern eine humane Bewältigung der Widersprüchlichkeiten und Antinomien, die dem Menschen mit der Entwicklung des naturwissenschaftlich-technischen Denkens aufgegeben sind. Litts Position ist somit einerseits gekennzeichnet durch die Einsicht in eine unausweichliche Bezugnahme auf kulturelle Entwicklungen und andererseits durch die Hoffnung, dass die Reflexion nicht zu einer „Passivität des einflusslosen Zuschauers“ (ebd., S. 245) führt, sondern Gestaltungs- und Bewältigungsmöglichkeiten eröffnet. Dies ist für ihn zugleich die zentrale Bildungsaufgabe: in der modernen Arbeitswelt Möglichkeiten zu schaffen, die Menschlichkeit zu bewahren. Menschlichkeit lässt sich dabei verstehen als bzw. die Möglichkeit des Wachsens an Widersprüchlichem zu bewahren. Damit sind ebenso Ansätze für pädagogisches als auch politisches Handeln eröffnet. Beide Möglichkeiten speisen sich, so könnte man Litts Ausführungen weiterführend deuten, aus derselben Hoffnung. Denn um die Bildung des Menschen „wird es umso besser bestellt sein, je klarer und bewusster er den zwischen jenen und diesen obwaltenden Gegensatz sehen und, wenn es handeln heißt, in Rechnung stellen vermag“ (ebd., S. 256). Bildung drückt sich erst im Handeln aus und kann damit auch vom pädagogischen und politischen Handeln gefordert werden. Man kann sagen, der Bildungsgrad einer Nation zeigt sich in den pädagogischen und politischen Institutionen.³

Apparat (hier verwendet Litt ein engeres Staatsverständnis) ist ihm in seinem Wesen objektiviert und gehört damit der Seite des Sachbezuges an. Demgegenüber gibt es jenes Leben des Staates, also einen erweiterten Staatsbegriff, der noch die staatsbürgerlichen Lebensformen mit einbezieht (vgl. Litt 1953, S. 187).

3 Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Littsche Konstruktion des in Konflikten wachsenden Menschen von einer harmonischen und unpolitischen Interpretation des Selbst-Welt-Verhältnisses ausgeht. Theodor Litt ist der zweiten reformpädagogischen Phase zuzuordnen, deren

2.2 Strukturen zeitgemäßer Bildung

In dieser groben Übersicht lassen sich die bisherigen Erörterungen als Modell für die Reflexion über „unzeitgemäße“ Bildungsideale interpretieren. Litt rekonstruiert Bildungsideale im Kontext von Bewältigungsanforderungen im gesellschaftlichen Alltag. Wurden diese Bewältigungsanforderungen in der deutschen Klassik mit Blick auf das sich herausbildende staatliche Ordnungssystem formuliert, stand also zu dieser Zeit die freie bürgerliche Persönlichkeit im Zentrum, so ist für Theodor Litt im weiteren Verlauf die Etablierung des naturwissenschaftlich-technischen Denkens, der zunehmende Sachbezuges und auch eine Veränderung der modernen Arbeitswelt entscheidend. Aber eine einseitige Orientierung am Selbst und der Freiheit der inneren Persönlichkeit ist für ihn ebenso problematisch wie die Fokussierung auf die Sache und der darin impliziten Forderungen einer einseitigen und umfassenden Fachbildung (vgl. Litt 1958). Beide Ausrichtungen verkennen, dass sich das Denken einer „freien Person“ erst durch eine Auseinandersetzung mit „Sachen“ entwickelt hat. „Person“ und „Sache“ sind aber nicht für sich seiende Instanzen, sondern ursprünglich aufeinander bezogen (vgl. Litt 1948, S. 67). In beiden Konzeptionen ist trotz einseitiger Ausrichtung immer auch die andere Seite impliziert: im humanistischen Ideal eine als gefährlich und problematisch, an der Sache orientierte Welt und im ökonomischen Ideal der Arbeitswelt ein als „Fachidiot“ beschreibbare Person. Zentral aber sind die jeweiligen Ansprüche, hier die pädagogischen, dort die ökonomischen, die quasi zu einem pathologischen Doppelleben führen, wenn das Selbst sich an dieser Trennung orientiert. Für Litt sind die Effekte dieser Ansprüche wesentlich. Dies lässt sich an zwei Aspekten verdeutlichen:

(A) Erstens stehen für Litt nicht nur die Auswirkungen des naturwissenschaftlich-technischen Denkens auf den Umgang mit der Natur (Sache), sondern auch der zwischenmenschliche Umgang (Soziales) und hier auch auf den Umgang mit Bildung (Selbst) im Zentrum. Das Verhältnis von Sache, Sozialem und Selbst liegt selbst noch einer Orientierung an der Sache zugrunde. Eine einseitige Betonung der einen Seite zu ungunsten der anderen Seite führt zur Verfehlung von Bildung. Die Balancierung zwischen Widersprüchlichem ist als Bildungsverständnis und auch für die „gebildete“ pädagogische Reflexion zentral (vgl. auch Mollenhauer 1986). Die Widersprüchlichkeiten lassen sich in einer pluralisierten Welt jedoch nicht auf einen Grundwiderspruch reduzieren. Damit aber entfällt auch die Möglichkeit der Gleichsetzung von Unterscheidungen, z.B. der von Freiheit/Unfreiheit mit der von Pädagogik/Verwaltung oder Humanität/Arbeitswelt. Diese Differenzen sind in ihren jeweils eigenen Spannungen zu analysieren und darin voneinander zu unterscheiden. Theodor Litt denkt bereichslogisch auf spezifische Umgangsformen bezogen. Es gibt Umgang mit Sachen (Wirtschaft), mit Mitmenschen (Politik) und mit sich selbst (Pädagogik), wobei für die pädagogische Reflexion die Unterscheidung von Sache,

spezifisches Interesse auf einer wissenschaftlichen Beforschung und nicht auf einer politischen Re-Interpretation des Pädagogischen lag (vgl. Benner/Kamper 2003).

Mitmensch und Selbst als Selbstbezug unter dem Blickwinkel von Führen/Wachsen lassen zentral ist (vgl. Litt 1927).

(B) Zweitens erscheint mit Blick auf das Ideal einer harmonischen Persönlichkeit der Einzelne auf sich selbst zurückgeworfen, ohne die Möglichkeit, in sich die Einheit bzw. Harmonie zu finden, die das gesellschaftliche Leben nicht mehr herzugeben vermag. Es geht auch für den auf die Persönlichkeit gerichteten personalen Vollendungsdrang um die Einfügung in ein übergeordnetes Ganzes, eine Ausrichtung an den Sachforderungen und Umgangsweisen der bestehenden Welt. „Als ‚gebildet‘ darf danach nur gelten, wer diese Spannung sieht, anerkennt und als unaufhebbares Grundmotiv in seinen Lebensplan einbaut“ (Litt 1955, S. 243). Damit lässt sich Bildung „fassen als Selbstbewusstsein des Subjektes von der Konstitution der eigenen Subjektivität in der Auseinandersetzung mit der Welt“ (Winkler 2001, S. 179), wobei weder ausschließlich die Welt (Sache, Mitmensch) noch ausschließlich das Selbst Orientierung bietet. Für Litt eröffnet sich durch Bildung die Möglichkeit einer zu vollziehenden Harmonie bzw. Passung von Welt und Selbst. Eine Ausrichtung an der Einseitigkeit der Sache, die er in der modernen Arbeitswelt erkennt, eine Ausrichtung an der Einseitigkeit des mitmenschlichen Umgangs oder eine Ausrichtung an der Einseitigkeit des Selbst, die er im humanistischen Bildungsideal rekonstruiert, erscheinen ihm einem solchen „Geist der Bildung zuwiderzulaufen“ (Litt 1927, S. 51). Passung heißt hierbei allerdings nicht Entfremdung oder Anpassung, weil ohne Fremdes das Eigene, ohne Welt das Selbst bzw. umgekehrt nicht möglich wäre. Passung ist als eine gemeinsame Entwicklung gedacht, in der die Welt das Selbst herausfordert und das Selbst sich darauf einlässt.

Aus der Littschen Perspektive lassen sich die differenten gesellschaftlichen bzw. kulturellen Systeme in ihrer jeweiligen Eigenart interpretieren. Eine solche Deutung werde ich im Folgenden als bereichslogische Interpretation bezeichnen. In jedem der beschriebenen Bereiche wiederholt sich ein spezifisches Verhältnis von Sache, Mitmensch und Selbst. Dem Pädagogischen werden dann von Seiten anderer Bereiche Leistungserwartungen entgegengebracht, die jedoch in eine spezifische pädagogische Lesart transformiert werden müssen. Diese Problematiken rekonstruiert Litt mit Blick auf die Wirtschaft bzw. die Fach- und Berufsbildung (Litt 1947; 1958) und mit Blick auf den Staat bzw. die staatsbürgerliche Erziehung und politische Selbsterziehung (Litt 1953; 1954). Im wirtschaftlichen, politischen und pädagogischen Bereich, dies ist das Entscheidende, steht zwar jeweils ein Aspekt des Verhältnisses von Sache, Mitmensch und Selbst im Vordergrund, aber insgesamt lassen sich diese Aspekte nicht trennen, so dass das Verhältnis von Selbst und Welt unter sachlicher, mitmenschlicher und Selbstorientierung jeweils in spezifischer Weise interpretiert werden muss. Dies gilt sowohl für die wirtschaftliche Forderung nach (Selbst-)Führungspersönlichkeiten (Litt 1947), die im Kontext der „Gouvernementalitätsstudien“ als „unternehmerisches Selbst“ rekonstruiert werden, als auch für die politische Forderung nach Staatsbürgern. Aus einer solchen bereichslogischen Perspektive ist aber auch eine pädagogische Reflexion von einer politischen Analyse zu unterscheiden. Letztere bezieht sich auf die Bedingungen mitmensch-

lichen Umgangs und setzt bei den diskursiven Bedingungen an, sich auf Welt, auf Andere und sich selbst in einer bestimmten Weise beziehen zu können (vgl. Kögler 2007, S. 352). Eine solche Analyse betont dann die Bedeutung des Sozialen gegenüber dem Sachlichen und dem Selbst. Für Litt (1948) hat die „Selbstgenügsamkeit“ der Gemeinschaft jedoch ebenso Grenzen im Einzelnen und der Natur, wie die „Selbstgenügsamkeit“ der letzteren im ersteren. Diese gilt es an Konzepten der Zivilgesellschaft konkreter in den Blick zu nehmen.

3. Das zivilgesellschaftliche Andere des Bürgers

Die Betonung der Betrachtung des Verhältnisses von Person und Welt im Sozialen kann zumindest auf zwei Verständnissen vom Sozialen beruhen. Es lässt sich einerseits von einem „bereichslogischen“ Verständnis sprechen. Konsequenz ist, dass sich z.B. die Sphäre des Politischen von derjenigen des Ökonomischen unterscheiden lassen. Es ist ein Bild des Sozialen gezeichnet, in dem unterschiedliche Sphären sich wechselseitig beeinflussen, aber dennoch von einander zu unterscheiden sind. Pädagogisch kann so für jeden sozialen Bereich und jede bereichsspezifische Bildungsgemeinschaft ein Bildungsideal beschrieben werden. In einer bereichsübergreifenden Interpretation können andererseits allgemeine Anforderungen an Personen und Erziehung formuliert werden. Eine solche „interaktionslogische“ Lesart ermöglicht die Konstruktion eines einheitlichen Bildungsideals, wohin gegen eine „bereichslogische“ Lesart die Möglichkeit eröffnet, die Differenz von verkoppelten Bildungsidealen herauszustellen und diese den jeweiligen Sphären des Sozialen zuzuordnen. Mit Blick auf die interaktionslogische Variante lassen sich die Anforderungen an den Bürger im politischen, öffentlichen und ökonomischen Bereich vergleichen – der Bürger ist also politischer und ökonomischer Akteur (vgl. Mackert 2006, S. 15), im Zuge der zweiten Variante einer bereichslogischen Unterscheidung ist der Bürger (*citoyens*, im Sinne eines am politischen Gemeinwesen teilhabenden Staatsbürger) vom Produzenten (im Sinne eines den Produktionsprozess kompetent vollziehenden Akteur) zu trennen (vgl. Heins 2002, S. 57ff.). Es gilt Akteurskonstruktionen im sog. Diskurs gilt es erst vorzustellen (3.1), um daran anschließend auf Anschlusspunkte pädagogischer Hoffnungen an die Verkoppelung von Politik und Ökonomie (auf die Etablierung eines einheitlichen Bildungsideals) im „unternehmerischen Selbst“ hinzuweisen (3.2). Dies zeichne ich an Konstruktionen der Zivilgesellschaft nach.

3.1 *Zivilgesellschaftliche Konstruktionen*

In Anschluss an Volker Heins (2002, S. 82) ist unter „Zivilgesellschaft“ „der öffentliche Gebrauch zu verstehen, den BürgerInnen von ihren Grundrechten und Kommunikationsfreiheiten machen, um sich ihrer Solidarität untereinander und/oder gegenüber Fremden zu versichern“. Es geht um die Nutzung von Freiheiten, die dem Bürger in demokratischen Gesellschaften offen stehen. Der Bürger ist dabei das Rechtssubjekt, wel-

chem in einer politischen Gemeinschaft Rechte und Pflichten zugeschrieben werden. Damit ist er vom Bürger als Wirtschaftssubjekt zu unterscheiden (vgl. Mackert 2006, S. 25). Der zivilgesellschaftliche Diskurs lässt sich in Anschluss an diese Bestimmung durch zwei Thematisierungen kennzeichnen: neben einer interaktionslogischen Lesart, welche auf die Zivilisierung von Verhalten zielt, lässt sich die Zivilgesellschaft bereichslogisch in ihrer Stellung zwischen Staat und Ökonomie thematisieren. Bereichslogisch geht es um einen Bereich von „Öffentlichkeit“, der politisch, aber nicht durch den Staat geprägt ist, der ökonomisch abgesichert aber nicht durch die Wirtschaft dominiert wird. Aktuelle Varianten des zivilgesellschaftlichen Diskurses lassen sich von älteren Varianten insofern trennen, dass der bereichslogische Aspekt aufgrund von Globalisierungsprozessen als zunehmend unwesentlich thematisiert wird (vgl. Beck 1997). Es gibt in einer globalisierten Weltgesellschaft zwar noch eine Weltwirtschaft, jedoch keinen Weltstaat mehr. Für diese aktuelleren Positionen ist der interaktionslogische Aspekt der Zivilisierung zentral. Dies wird besonders vom Diskurs um eine „Gouvernementalität der Gegenwart“ thematisiert (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000). Hier wird in Anschluss an Michel Foucault der Aspekt einer zivilisierenden (Selbst)Regierung (in einem weiteren Verständnis) als zentral für die gegenwärtigen pädagogischen, politischen und ökonomischen Positionen herausgearbeitet (vgl. May 2003). Im Fokus steht damit nicht mehr die Eigenart der Bereiche, sondern deren Gemeinsamkeiten, ihre Kopplungen bzw. Leistungsbeziehungen. Es wird nicht mehr nach der Differenz von Leistung, Planung und Führung im Ökonomischen, Politischen und Pädagogischen, sondern nach dem Gemeinsamen des Leistens, Planens und Führens gefragt.

Diese kursorischen Hinweise zum zivilgesellschaftlichen Verständnis genügen, um einen weiteren Aspekt konkreter zu fassen: der zivilgesellschaftliche Diskurs etabliert sich v.a. im Bereich der konträr gesetzten Differenzen von „Freiheit/Unfreiheit“ und „Ordnung/Unordnung“ (vgl. Heins 2002, S. 65). Das Andere der Freiheit ist sowohl in der Gegenüberstellung von Ordnung und Unordnung als auch in der kontradiktorischen Entgegensetzung als Unfreiheit zu sehen. Unfreiheit dient dabei eher als Reflexionsbegriff, die Differenz von Ordnung und Unordnung erzeugt hingegen einen Rahmen, in dem sich das Freiheitsverständnis der Konstruktionen von Zivilgesellschaft verorten lässt. Dies basiert auf der Annahme, dass zum Gebrauch von Freiheiten eine gewisse Ordnung notwendig ist (vgl. Fach 1999). Gleichzeitig ist aber ein Zuviel an staatlicher Ordnung (Bürokratie) problematisch. Entscheidend ist, dass es sich hierbei um eine bereichslogische Differenzierung handelt. Aus interaktionslogischer Sicht lässt sich keine entsprechende Gegenüberstellung finden. Die Differenz von Ordnen und Befreien ist auf Ordnen ausgerichtet. Die Frage wäre also, was im Freiraum, in Freiheit gemacht wird. Interaktionslogisch gibt es keine Vorstellung des „Freien“ als das Andere des Ordners, wodurch die Absetzbewegung vom Ordnen wesentlich bleibt. Den unterschiedlichen Bereichen lassen sich nach Heins (2002) Personenkonstruktionen zuordnen, die aber in unterschiedlichen Konzeptionen von Zivilgesellschaft auch unterschiedlich thematisiert werden. Diesbezüglich sind vier Menschenbilder zu nennen: der Bürger als Repräsentant von Freiheit und der Produzent derjenige auf Seiten der Unfreiheit einerseits die Fantasten, Sektierer und Barbaren auf Seiten der Unordnung (vgl. ebd.,

S. 19ff.) und die Krieger, Menschenplaner und Bürokraten auf Seiten der Ordnung andererseits (ebd., S. 41ff.). Dass die bürgerliche Freiheit durch den Verlust an Ordnung ebenso wie durch ein Zuviel an Ordnung gefährdet ist, scheint direkt einleuchtend. Insofern ist es neben den Barbaren auch die sich herausbildende Bürokratie, die problematisch erscheint. Wenn die Ordnung zum Selbstzweck wird, bleibt kein Spielraum für Freiheit. Die Sphäre des staatlichen Apparates wird von Anfang an von der Sphäre der Öffentlichkeit auch deshalb unterschieden, weil innerhalb der Bürokratie ein reibungsloses Zusammenspiel als zentrales Funktionsmoment gilt, während auf der anderen Seite der öffentliche Vernunftgebrauch im Zentrum steht. Insofern scheint die Interpretation von Theodor Litt (1955), der die Kritik der Humanisten an einer ausschließlichen Sachbezogenheit des staatlichen Verwaltungsapparates in eins setzt mit den Strukturen der modernen Arbeitswelt und des naturwissenschaftlich-technischen Denkens anschlussfähig. Während jedoch die Bürokraten an der Funktionslogik der Organisation orientiert sind, scheint der Produzent eher an der Produktionslogik der Wirtschaft orientiert. Die Welt der materiellen Produktion – oder wie Theodor Litt sie nennt, die moderne Arbeitswelt – lässt sich eher als ein Gegenbild zur Zivilgesellschaft thematisieren. Sie ist Ausdruck der Unfreiheit, die der Mensch aufgrund seines Lebens eingehen muss, weil es einer ökonomischen Absicherung des Lebens bedarf. Demgegenüber ist der staatliche Verwaltungsapparat eine Unfreiheit, die der Mensch um der Freiheit Willen eingeht, weil nur in einer staatlich geordneten Demokratie, der freie Bürger sich seiner Freiheiten bedienen kann. Damit wird noch einmal die Möglichkeit einer bereichslogischen Interpretation deutlich. Sie bezieht sich nicht nur darauf, dass die Bereiche Freiheit, Ordnung, Unordnung differenziert werden, sondern auch dass dies ein Unterschied macht im Politischen (Soziales) oder Ökonomischen (Sache).

Als zentral lässt sich nun hervorheben, dass in neueren Ansätzen die lange Zeit als unversöhnliche Widersacher stilisierte Gegenüberstellung von Produzent und Bürger in ein Austauschverhältnis gebracht werden (vgl. Heins 2002). Um eine Versöhnung der Sphäre der Freiheit (Öffentlichkeit) und der Sphäre der Unfreiheit (Produktion) zu ermöglichen, bedarf es gewisser Umdeutung der klassischen Gegenüberstellung von Kommunikation und Arbeit (vgl. Honneth 1998, S. 286). Eine mögliche Umdeutung lässt sich am Beispiel der Person des Produzenten bereichsspezifisch nachzeichnen. Während der Produzent aufgrund seiner Involvierung in den Produktionsprozess unfrei ist, lässt sich die Figur, die nicht produziert, sondern den Produktionsprozess organisiert, als gegenüber diesem Prozess als frei beschreiben. In dieser Dualität von Organisation und Produktion ist nicht mehr die Arbeitswelt, sondern die Wirtschaftswelt zentraler Fokus, in deren Gefüge die Arbeit nur einen Teilbereich ausmacht, die zentrale soziale Integration aber über den Markt verläuft. Frei von Arbeit sind darin die Organisatoren der Arbeit. Ansatzpunkt ist nun nicht mehr der Produzent, der Waren produziert, sondern der Organisator, der die Produktion koordiniert und dafür mit anderen kooperiert. Die Spezifik dieser Personenkonstruktion verdeutlicht ein Blick auf den wirtschaftlichen Diskurs, denn die Konstruktion des gegenwärtigen Organisators als Unternehmer entwickelt sich in mehreren Schritten (vgl. Boltanski/Chiapello 2003):

Der Prozess der Herausbildung des Unternehmers lässt sich als eine Ablösung vom Familienunternehmer, der zwar Verantwortung aber keine systematischen Kompetenzen hatte, über den Manager, der zwar Kompetenzen aber keine systematische Verantwortung hatte, nachzeichnen. Diese Ablösung geht einher mit einem Mehr an Rationalität, die durch die manageriellen Kompetenzen gegenüber den „emotionalen“ Entscheidungen des Familienunternehmers entsteht und gleichzeitig durch eine zunehmende Ausnutzung informeller Strukturen von Organisationen gekennzeichnet ist (vgl. u.a. Weiskopf 2003). Nimmt man die oben am zivilgesellschaftlichen Diskurs eingeführten kontradiktorischen Gegenüberstellungen von Freiheit und Ordnung und überträgt sie auf den wirtschaftlichen Diskurs, so erscheint der Manager als der „Bürokrat“ (vgl. Schelsky 1950), während der Familienunternehmer durch seine soziale und emotionale Eingebundenheit den wirtschaftlichen Barbaren (die Unordnung) repräsentiert. Mit Blick auf die Gegenüberstellung von Freiheit und Unfreiheit ist nun von einer Differenz von Produzent und Unternehmer auszugehen, wobei der Unternehmer eben durch Kompetenzen und Verantwortung einerseits und die Freiheit zur Initiative andererseits gekennzeichnet ist. Letzterer symbolisiert nämlich nicht nur die Kompetenzen des Managers und die Verantwortlichkeiten des Familienunternehmers sondern auch Initiative, die ihm durch die Freiheit von der Produktion ermöglicht wird. Unternehmer sind Entrepreneure als Nutzer von Chancen, sie sind Innovatoren als Erneuerer und produktive Zerstörer, sie sind Verantwortliche als Träger von Risiken und sie sind Koordinatoren als Spezialisten der Kontingenzsteuerung (vgl. Bröckling 2007, 110).

Verfolgt man nun einen bereichslogischen Ansatz, so lässt sich die konträre Gegenüberstellung von Freiheit/Ordnung sowohl im zivilgesellschaftlichen politischen Diskurs (Bürger-Produzent/Bürokrat-Barbar) als auch im ökonomischen Diskurs (Unternehmer-Produzent/Manager-Familienunternehmer) nachzeichnen. Im Zuge der Umstellung auf eine interaktionslogische Lesart (u.a. im Kontext der Globalisierungsdebatte) wird die Differenz der Bereiche aufhebbar. Freiheit wird in der Entgegensetzung zur Unfreiheit dann sowohl mit der Personenkonstruktion Bürger als auch mit der des Unternehmens füllbar. Unter dem Aspekt der „interaktionslogischen“ Deutung der modernen Gesellschaft lassen sich die Kompetenzen des Bürgers als identisch mit den Kompetenzen des Unternehmers verstehen (vgl. Honneth 1998). Dies kann aber auch – wie dies in den „Gouvernementalitätsstudien“ kritisiert wird – durch eine „neoliberale“ Übertragung vom Unternehmerischen auf das Bürgerliche thematisiert werden.

3.2 Pädagogische Ansatzpunkte

Damit sind einige Ansatzpunkt für das Konstrukt des „unternehmerischen Selbst“ als Bildungsideal gegeben. Zu fragen ist jedoch, warum dieses Ideal pädagogisch interessant erscheint. Das „unternehmerische Selbst“ ist als spezifische Einheit der Differenz von Selbst und Welt zu denken, denn es ist quasi Produzent und Unternehmer in einem: es ist Arbeiter und Organisator dieser Arbeit. Es hat Potential für Initiative, übernimmt die Planung und Koordination des Produktionsprozesses und die Verantwortung für sich selbst. Im Gegensatz zum Unternehmer führt es abschließend diese Arbeiten aber auch

aus. Das „unternehmerische Selbst“ ist Produzent und Kontrolleur seiner Produktivität: es stellt, in Anlehnung an den Kantischen Imperativ, „den Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unproduktivität“ dar. „Unproduktivität ist das Unvermögen, sich seines menschlichen Kapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unproduktivität, wenn die Ursache derselben nicht im Mangel an Humankapital, sondern am Mangel an Entschlossenheit und Mut liegt“ (Masschelein/Simons 2005, S. 84f.). Diese Bestimmung des „unternehmerischen Selbst“ als spezifische Haltung gegen sich selbst hat in ihren wesentlichen Punkten Anschluss an den pädagogischen Diskurs:

- Pädagogisch wird der Umgang mit Ungewissheit und die Übernahme von Verantwortung als relevant angesehen. Der öffentliche Diskurs über Erziehung und Bildung ist einer jener Schauplätze, „auf denen die Diagnose einer um sich greifenden Ungewissheit und Orientierungslosigkeit mit der Forderung nach Sicherheitsmaßnahmen und Gewissheitserzeugungen verbunden wird“ (Liesner/Wimmer 2003, S. 31). Dies erscheint plausibel, weil das pädagogische Leitbild „Bildung“ als Versprechen der Orientierung unter Bedingungen der Ungewissheit verstanden werden kann. Insofern tritt das „unternehmerische Selbst“ als potentiell allgemeines Bildungsideal auf, wird doch darin der Umgang mit Ungewissheit behauptet und die Verantwortung für das Handeln dem Selbst zugerechnet.
- Neben diesem zentralen Aspekt erscheint das „unternehmerische Selbst“ als potentielles Bildungsideal, weil es im Bereich der Produktion (Unfreiheit) Freiheiten symbolisiert: diese gewinnt es einerseits durch seine Funktion der Koordination von Produktionsprozessen, wodurch es nicht in diese Produktion eingebunden ist, und andererseits durch die schöpferische Zerstörung und innovative Weiterentwicklung seiner Möglichkeiten. Diese Distanz des Selbst zu sich selbst, die nicht durch Reflexion, sondern durch Organisation zustande kommt, erscheint als Freiheit in einem Falle als frei von der Produktion, im zweiten Falle als frei von der Tradition.
- Zuletzt ist der Unternehmer als der findige Nutzer von Gewinnchancen auf die Fähigkeit angewiesen, schneller als andere und vor allem ohne gezieltes Vorgehen zu lernen, damit er sich so an die veränderten Bedingungen schneller als seine Mitkonkurrenten anpassen kann (vgl. Bröckling 2007, S. 114). Lernen wird damit zu einer zentralen Bedingung des „unternehmerischen Selbst“. Damit wird eine zentrale pädagogische Kategorie ins Zentrum gestellt, gleichzeitig aber erstens vereinsseitigt, weil es sich hierbei um vorgreifende „Anpassung“ an veränderte Bedingungen handelt, und zweitens entpädagogisiert, weil die sich ergebenden Lernsituationen aufgrund der flexiblen „Findigkeit“ pädagogisch nicht mehr vorstrukturiert werden können. Der selbstorganisierte Lerner tritt an die Stelle des selbstreflexiven Lerners.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass das „unternehmerische Selbst“ dasjenige Selbst ist, welches die Ambivalenz von Bürger und Produzent, von Freiheit und Unfreiheit aufzuheben verspricht und auch als Versöhnung der Gegenüberstellung von moderner Arbeitswelt und humanistischem Bildungsideal gedeutet werden kann. Mit

einer solchen Generalisierung der Unternehmerfunktion wird allerdings der Markt als Medium sozialer Integration verallgemeinert. Interaktionslogisch erscheint eine solche Interpretation möglich, bereichslogisch ist sie problematisch. Ich habe darauf hingewiesen, dass sich sowohl für den wirtschaftlichen als auch für den politischen Bereich Personenkonstruktionen rekonstruieren lassen, die durch die Gegenüberstellung von Freiheit und Ordnung gekennzeichnet sind. Im zivilgesellschaftlichen Diskurs sind es die Personenkonstruktionen des Bürgers und Produzenten einerseits und des Bürokraten und Gesetzlosen andererseits. Wenn nun die bereichslogische Zuordnung dieser Konstruktionen aufgehoben wird, entsteht eine Überlagerung des Unternehmers und des Bürgers als jeweilige Gegenbilder zum Produzenten. Im Vergleich ergeben sich die Freiheiten des Unternehmers durch Organisation und des Bürgers durch Diskussion, oder folgt man Axel Honneth (1998) im ersten Fall durch Kooperation und im zweiten Fall durch Konversation. In der Betonung des Gemeinsamen von Kooperation und Konversation wird die Differenz bei einem interaktionslogischen Vergleich übersehen und dies gilt dann auch für eine Analyse, die sich an „dem“ machtdurchwobenem Sozialen orientiert. Ebenfalls wird bei einer solchen Konstruktion und Verallgemeinerung das Kippen des Bildes vernachlässigt. Neben dem bereichslogischen zivilgesellschaftlichen Diskurs eröffnet sich ein interaktionslogischer zivilisationskritischer Diskurs, auf den es im Folgenden hinzuweisen gilt, weil erst so die „Zeichen der Zeit“ sichtbar werden.

4. Pädagogik und die „zeitgemäßen“ Bildungsideale

Die im ersten Teil angedeutete pädagogische Analyse bezog sich auf das Verhältnis von Selbst und Welt, wobei Theodor Litt den unterschiedlichen Kulturbereichen differente Primärorientierungen zuweist. Die Wirtschaft orientiert sich eher an der Sache, was jedoch auch Auswirkungen auf das Soziale (Kooperation/Wettbewerb) und das Selbst (Unternehmer/Produzent) hat. Die Politik hingegen ist auf den mitmenschlichen Umgang ausgerichtet. Auch hier sind Verständnisse des Selbst und weltanschauliche Sachbestimmungen impliziert. Am Beispiel der Gegenüberstellung von Anforderungen der modernen Arbeitswelt und humanistischem Bildungsideal plädoyiert Litt für eine Bildung, die bei der Bewältigung der Bedingungen der modernen Arbeitswelt unterstützt. Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn Bildung zur Humanität nicht der Fachbildung entgegengesetzt wird (vgl. Litt 1958). Die Balancierung der Ansprüche der Sache und des Selbst ist entscheidend. Die Pädagogik mit einer primären Orientierung am Selbst darf weder zu einer Verschüttung noch zu einer Dominanz des Selbst führen.⁴ Dies gilt dann aber auch für das Verhältnis von Selbst zum Mitmenschen.

4 Jürgen Oelkers (1980) hat einen ausschließlichen Selbstbezug und daraus resultierenden Narzissmus als Konsequenz zunehmender gesellschaftlicher Kontingenz interpretiert. Mit Blick auf die Littsche Gegenüberstellung von Selbst- und Sachbezug erscheint diese pathologische Interpretation als einseitige Orientierung am Selbst angebracht. Verfolgt man die Diskussion um die „postmoderne Subjektauflösung“ und dessen Gegentendenzen im Psychoboom (vgl. Bruder 1993, S. 138f.), die Fokussierung auf die „expressiven Aspekte“ des Selbst und die

Im zweiten Teil habe ich dieser bereichslogischen Interpretation des Sozialen eine interaktionslogische Deutung gegenübergestellt. Geht Litt noch von der Eigenart von Kultursystemen mit jeweils bereichsspezifischer Selbst-Welt-Konstellation aus, brechen im Kontext interaktionslogischer Interpretationen bzw. gesellschaftliche Globalisierungsprozesse die jeweiligen Grenzziehungen zusammen. Nicht die Gesellschaft – so kann man sagen – als funktional ausdifferenziert, sondern das Gesellschaftliche gerät in den Blick. Damit aber ist auch das Selbst-Welt-Verhältnis in spezifischer Weise zu deuten. Es geht um das Gemeinsame der unterschiedlichen Konstellationen. Die „Gouvernementalitätsstudien“ verweisen gerade auf diesen Aspekt, indem sie das Soziale als zentral ansehen und das Selbst-Welt-Verhältnis von hier aus bestimmen. Damit ist auch deren methodologische Kern andeutbar: „Es geht um die je besonderen [diskursiven, G.C.] Bedingungen der Möglichkeit, sich auf Welt, Andere und sich selbst in je bestimmter Weise zu beziehen“ (Kögler 2007, S. 352). Aus einer bereichslogischen Perspektive ist dies als spezifische, auf Mitmenschen bezogene, politische Interpretation des Selbst-Welt-Verhältnisses zu verstehen.

Die Fokussierung auf das Soziale, also das Mitmenschliche im Verhältnis von Sache, Mitmensch und Selbst ist nur eine Möglichkeit. Sie betont das Soziale gegenüber dem Selbst und der Sache als „unnachgiebigen“ Anspruch und dies auch noch, wenn das Soziale selbst als widerstreitend beschrieben wird. Die Unnachgiebigkeit des Anspruchs resultiert aus der interaktionslogischen Interpretation. Steht z.B. im zivilisationstheoretischen Diskurs Zivilgesellschaft nicht als Bereich, sondern als zivilisierte Interaktion im Vordergrund, lassen sich spezifische Ansprüche an das Selbst ableiten. Bereichslogisch gedacht muss es demgegenüber in einer Zivilgesellschaft nicht immer auch zivilisiert zugehen. Wird also nicht Gesellschaft, sondern das Soziale in den Blick genommen, lassen sich „zeitgemäße“ Ansprüche in ihrer Unnachgiebigkeit nachzeichnen. Die „Gouvernementalitätsstudien“ rekonstruieren in gegenwärtigen politischen Programmen v.a. das „unternehmerische Selbst“ als Ausdruck solcher Ansprüche an das Selbst. Diese ökonomischen Orientierungen an der Sache (wie sie für Litt bedeutsam ist) haben aber Auswirkungen auch auf das Soziale, wenn ökonomischer Imperativ und ökonomischer Imperialismus im Sozialen als unbedingte Ansprüche auftreten. Dadurch wird „die Beschäftigung mit dem unternehmerischen Selbst zu einem paranoiden Unterfangen“ (Bröckling 2007, S. 283). Paranoid deshalb, weil die Gefahr überall vermutet werden kann. Jede Thematisierung von Freiheit, von Widerstand oder von Aktivität verfällt möglicherweise dem ökonomischen Diktat der Verbesserung, da das Ökonomische das Soziale dominiert. Und selbst noch die Kritik, nicht als Spiegelbild ihres Gegenstandes, nicht als Gegenprogramm zur unternehmerischen Selbstoptimierung, sondern als eine „kontinuierliche Anstrengung, sich dem Zugriff gleich welcher Programme wenigstens zeitweise zu entziehen“ (ebd., S. 286), kann als „kontinuierliche Anstrengung“ noch zur

Tendenzen der Inszenierung aus denen nicht nur „Bastelexistenzen“ (Hitzler/Honer 1993), sondern auch „Ich-Jäger“ folgen, dann lässt sich die These vom „Zeitalter des Narzissmus“ (Lasch 1980) durchaus bestätigt finden. Eine Orientierung am Sachbezug kann als Gegenbewegung zu diesem Selbstbezug gedacht werden.

Erschöpfung führen, weil nicht alle in der Lage sind, diesem Druck, der Anstrengung, des permanenten Entscheidens und der dauernden Produktivität standzuhalten. „Im Unglück der Depressiven wird die Kluft zwischen dem Anspruch an die Individuen und ihren stets unzureichenden Anstrengungen sichtbar“ (ebd., S. 290). Unternehmerisches Selbst, Erschöpfung und kritische Absetzbewegung beruhen auf einem gemeinsamen Anspruch (vgl. diesbezüglich Ehrenberg 2004).

Abschließend gilt es nun noch, das Besondere der pädagogischen Reflexion herauszustellen. Diesbezüglich ist noch einmal auf die Verschiebungen hinzuweisen, die durch die Fokussierung auf das Soziale erfolgt sind. In Anschluss an Theodor Litt lässt sich die pädagogische Perspektive als jene der Fokussierung auf die Stellung des Selbst zur Welt beschreiben. Aus einem solchen Blickwinkel werden Sachwelt und Sozialwelt vom Selbst und seiner Aneignung von Welt betrachtet. Noch nicht festgelegt ist dabei, wie das konkrete Verhältnis bzw. wie Sach-, Sozial- und Selbstwelt beschrieben werden. Entscheidend ist aber, dass eben das Selbst im Zentrum steht. Mit Blick auf Leistungen des Selbst lässt sich dies folgendermaßen verstehen: Für Litt fordern uns Sachen zu Leistungen heraus. Es macht aber einen Unterschied, ob wir beim Erbringen dieser Leistungen der Sache, den mitmenschlichen Ansprüchen oder uns Selbst gerecht werden. Das Littsche Bildungskonzept beruht nun auf der Annahme, dass ein Balancieren von Sachforderung und personaler Selbstgenügsamkeit möglich und pädagogisch zu unterstützen ist. Die Pädagogik wird somit als Freiraum gegenüber sozialen Ansprüchen konzipiert, in dem eine Auseinandersetzung des Selbst mit Sachen ohne sozialen Druck stattfinden kann. Damit wird die Aufforderung, sich mit „Sachen“ auseinanderzusetzen, in den Vordergrund gestellt. Dieser Aufforderung, darin unterscheidet sie sich von der Anforderung, ist nicht Folge zu leisten. Eine solche Konzeption unterstellt eine problematische Harmonie von Selbst und Sozialem bzw. die Möglichkeit eines solchen Freiraumes (vgl. Ricken 2006). Die Kritik äußert sich darin, dass pädagogische Aufforderungen (v.a. im schulischen Kontext) soziale Konsequenzen haben, wenn man ihnen nicht nachkommt. Insofern sind sie als „versteckte“ Anforderungen zu deuten. Damit ist aber nur die eine Seite des Problems beschrieben.

Theodor Litt bestimmt das „Signum des Pädagogischen“ in der Reflexion vom Selbst aus. Daraus ergibt sich für ihn auch eine gewisse Abwehrhaltung gegenüber den Vereinnahmungstendenzen durch die Sache und das Soziale. Steht das Selbst im Zentrum geht es um Begrenzungen von sozialen Ansprüchen und sachlichen Anforderungen. Im Dienste des Selbst fordert er eine gewisse Wachsamkeit gegenüber derartigen Tendenzen (vgl. Litt 1958, S. 146),⁵ um dem Selbst das Balancieren zwischen den Forderungen, den Ansprüchen und eigener Genügsamkeit zu ermöglichen. Diese Wachsamkeit ist nicht nur Ziel der Pädagogik, sondern auch Bedingung der pädagogischen Reflexion. Für Litt ist der Rückgriff auf den Selbstbezug zentral für eine angemessene Bildungskonzeption. Das Selbst ist die Bedingung der Möglichkeit der Wachsamkeit gegenüber Verschüttungen durch eine ausschließliche Sach- oder Sozialorientierung.

5 Eine solche Orientierung lässt sich auch bei Michel Foucault als „Sorge um sich selbst“ nachzeichnen (vgl. Menke 2003; Lüders 2007).

Aber das Schicksal der Verschüttung tritt, so kann man weiter ausführen, auch dann ein, wenn die Wachsamkeit ebenso wie Produktivität, Aktivität bzw. die Initiative und Verantwortlichkeit als soziale Ansprüche dem Selbst gegenüberstehen. Das Problem besteht letztlich dann, wenn Wachsamkeit oder Kritik unnachgiebig gefordert werden. Es ist die Unnachgiebigkeit der sozialen Ansprüche, die für Litt, im Dienste des Selbst und mit Hilfe seiner daraus abgeleiteten bildungstheoretischen Konstruktion des Balancierens kritisch zu befragen bleibt: Wie wird was warum vereinseitigt? Und eine solche kritische Befragung obliegt dem Pädagogischen in dem Sinne, dass die Pädagogik anders als Wirtschaft und Politik nicht an der Sache oder dem Sozialen, sondern am Selbst orientiert ist und die Aufmerksamkeit auf Forderungen der Sache und Ansprüche des Sozialen sowie deren Effekte auf das Selbst wachhalten kann. Diese Forderung von Litt sollte aber nicht als Anforderung der pädagogischen Sache oder als Anspruch des Pädagogen als Mitmensch, sondern als Aufforderung Selbst-zu-Sein verstanden werden. Diese pädagogische Aufforderung tritt dem Einzelnen als Selbstanspruch gegenüber.

Von dieser „bereichslogischen“ ist eine „interaktionslogische“ Lesart des Pädagogischen zu unterscheiden. Betrachtet man den mitmenschlichen Umgang des Pädagogischen eröffnet sich der Blick auf die pädagogischen Ansprüche des Balancierens, die in ihrer Unnachgiebigkeit befragt werden können. Überfordert nicht auch ein solches Balancieren? Ist unbedingte Wachsamkeit im Dienste des Selbst zu fordern? Welche Effekte hat dies bzw. ist dies noch eine Forderung im Dienste des Selbst? Aber diese Fragen setzen voraus, was befragt werden soll. Bildungstheoretisch lässt sich mit Blick auf das Selbst vermuten, dass eine beständige Wachsamkeit nicht nur zur Ermüdung führt, sondern möglicherweise auch paranoide Züge trägt. „Paranoia“ scheint als Effekt einer dauerhaften Wachsamkeit bzw. dauerhafter Verdächtigungen, die auch in Anschluss an Michel Foucault gefordert wird. Dies resultiert aus der Übersetzung von Aufforderung in unbedingte Anforderungen. Pädagogisch geht es um eine Kritik dieser Übersetzung im Dienste des Selbst. Oder kurz um die Behauptung, dass dies keiner wirklich wollen kann. Verbunden ist mit dieser Kritik die Hoffnung, dass die Reflexion nicht zu einer „Passivität des einflusslosen Zuschauers“ (Resignation) oder zu Aktivismus und Erschöpfung führt. Vielmehr gilt es hier wachsam zu bleiben, ohne paranoid zu werden und die sachlichen und sozialen Bedingungen dieser Wachsamkeit im Dienste der Person sowie deren „Zeitgemäßheit“ (bspw. im Risikodiskurs) zu klären. Es gilt darauf zu achten, dass die ambivalente pädagogische Auseinandersetzung nicht einseitig unter ein Diktat einer Lesart bzw. eines Bildungsideals – in der Littschen Sprache „unter eine Sache“ – gestellt wird. Dies gilt sowohl für die Reflexionen als auch für pädagogische Gestaltungen. Insofern nach Litt (1927, S. 51) mit Bildungsidealen nicht ein konkretes Zukunftsbild bezeichnet werden darf, sondern eine Situation zu beschreiben ist, innerhalb der sich Bildungsprozesse vollziehen können, geht es ihm um eine Kritik an einer „technizistischen Denkart“, die durch die Vorstellung einer bestimmten Zukunft Möglichkeiten verschließt und nicht eröffnet. Somit kann in Anschluss daran für den pädagogischen Diskurs eine differenzierte Betrachtung und eine Problematisierung der Hoffnung einer ökonomisch-orientierten Versöhnung von Öffentlichkeit und Produktion mit Allgemeinheitsanspruch gefolgert werden. Dies ist – pädagogische verstanden – jedoch als

sich explizit von der Unnachgiebigkeit der Anforderungen distanzierte Aufforderung zu deuten. Die mögliche Reflexion auch im Kontext der pädagogischen Tradition habe ich angedeutet. Für den, in der Pädagogik rezipierten politischen Diskurs steht eine solche differenzierte Betrachtung, soweit ich sehe, noch aus.

Literatur

- Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Benner, D./Kamper, H. (2003): Theorie und Geschichte der Reformbewegung. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Boltanski, L./Chiapello, E. (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th. (Hrsg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bruder, K. (1993): Subjektivität und Postmoderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ehrenberg, A. (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Campus.
- Fach, W. (2003): Die Regierung der Freiheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heins, V. (2002): Das Andere der Zivilgesellschaft. Zur Archäologie eines Begriffs. Bielefeld: transcript.
- Hitzler, R./Honer, A. (1993): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 307–315.
- Honneth, A. (1998): Demokratie als reflexive Kooperation. John Dewey und die Demokratietheorie der Gegenwart. In: ders.: Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2000, S. 282–309.
- Köglér, H.H. (2007): Die Macht der Interpretation. Kritische Sozialwissenschaft im Anschluss an Foucault. In: Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J. (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 347–364.
- Lasch, Ch. (1980): Das Zeitalter des Narzissmus. München: dtv.
- Liesner, A./Wimmer, M. (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Ralf Liebe, S. 23–49.
- Litt, Th. (1927/1995): Führen und Wachsenlassen? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. In: ders.: Pädagogische Schriften: eine Auswahl ab 1927. besorgt von Albert Reble. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–73.
- Litt, Th. (1947/1995): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: ders.: Pädagogische Schriften: eine Auswahl ab 1927. besorgt von Albert Reble. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995, S. 90–117.
- Litt, Th. (1948): Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes. München: Federalmann.
- Litt, Th. (1953/1995): Die Freiheit des Menschen und der Staat. In: ders.: Pädagogische Schriften: eine Auswahl ab 1927. besorgt von Albert Reble. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995, S. 178–206.

- Litt, Th. (1954/1995): Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. In: ders.: Pädagogische Schriften: eine Auswahl ab 1927. besorgt von Albert Reble. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995, S. 149–177.
- Litt, Th. (1955/1995): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Zweiter, systematischer Teil. In: ders.: Pädagogische Schriften: eine Auswahl ab 1927. besorgt von Albert Reble. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995, S. 207–268.
- Litt, Th. (1958/1995): Fachbildung und Menschenbildung. In: ders.: Pädagogische Schriften: eine Auswahl ab 1927. besorgt von Albert Reble. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995, S. 118–148.
- Lüders, J. (2007): Soziale Arbeit und „Bildung“. Ein foucaultscher Blick auf ein umstrittenes Konzept. In: Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J. (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–202.
- Mackert, J. (2006): Staatsbürgerschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Masschelein, J./Simons, M. (2005): Globale Immunität oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Zürich/Berlin: Diaphanes.
- May, M. (2003): Unternehmer seiner Selbst – Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie. In: Widersprüche 89, S. 75–92.
- Menke, Ch. (2003): Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz. In: Honneth, A./Saar, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 283–299.
- Meyer-Wolters, H. (2001): Ich habe einen Traum. Die Differenz von Sinnentwurf und Planung als pädagogisches Problem. In: Nieke, W./Masschelein, J./Ruhloff, J. (Hrsg.): Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz, S. 191–212.
- Mollenhauer, K. (1986): Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit. In: ders.: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim/München: Juventa, S. 68–92.
- Oelkers, J. (1980): Der Gebildete, der Narziß und die Zeit. Wandlungen in den Voraussetzungen pädagogisch-politischer Theoriebildung. In: Neue politische Literatur 25, S. 423–442.
- Ricken, N. (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schelsky, H. (1950/1965): Berechtigung und Anmaßung in der Managerherrschaft. In: ders.: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Düsseldorf/Köln: Diederichs 1965.
- Spranger, E. (1928): Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. In: ders.: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer, S. 165–185.
- Tacke, V. (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–43.
- Weiskopf, R. (Hrsg.) (2003): Menschenregierungskünste. Anwendungen poststrukturalistischer Analyse auf Management und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkler, M. (2001): Bildung und Erziehung. In: Thiersch, H./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, S. 169–182.

Anschrift des Autors

Dr. Georg Cleppien, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, Philosophische Fakultät, Universität Rostock, August Bebel Straße 28, D-18055 Rostock
E-Mail: georg.cleppien@uni-rostock.de